

Agathe Martin and Hélène Mignault

Enseigner le français comme langue seconde:

**plus qu'un défi,
une responsabilité**

La question de l'enseignement du français comme langue seconde au Québec est présentement une question des plus pertinentes. En effet, doit-on faire une distinction entre le fait d'enseigner une langue seconde (ou étrangère) quelle qu'elle soit et où que l'on se trouve et le fait d'enseigner le français comme langue seconde dans le contexte québécois actuel? Une langue doit-elle nécessairement se rattacher à une culture?

apprendre une langue

Il est bien évident qu'on peut apprendre les rudiments d'une langue seconde (ou étrangère) n'importe où, c'est-à-dire dans n'importe quel pays à travers le monde. Cet apprentissage, que nous appellerons "apprentissage scolaire" fournit à l'étudiant une série de structures de base, un vocabulaire essentiel rattaché à des expériences communes à toute expérience humaine, de même qu'une série d'équivalences linguistiques lui permettant de traduire tant bien que mal dans une autre langue que la sienne sa propre réalité, sa propre expérience, son propre milieu culturel (ce que Jacobson appelle la fonction référencielle, cognitive ou dénotative du langage)¹.

Or, cet apprentissage se trouve fatalement limité puisqu'il est coupé de cet élément qui fait vivre une langue et lui permet d'évoluer: la culture. Dès le moment où l'on admet qu'une langue doit servir à une communication réelle, c'est-à-dire un échange véritable entre deux interlocuteurs; que, par ailleurs, elle ne peut exister qu'artificiellement en milieu scolaire sans rapport direct avec la culture qui la nourrit, on est également forcé d'admettre que le seul moyen de faire passer une langue du stade passif de connaissance au stade actif, d'instrument, c'est d'accompagner l'apprentissage scolaire d'une expérience civilisationnelle. Car, en somme, une connaissance ne retourne à la vie qu'à partir du moment où elle élargit la conscience

du réel. Cette opération débouche nécessairement sur un milieu, sur une collectivité, bref, un vécu social, politique et culturel.

apprendre le français comme langue seconde au Québec

A l'heure actuelle, plusieurs raisons incitent les anglophones du Québec à apprendre le français. Citons les plus répandues :

- il est maintenant indispensable de parler français si l'on veut demeurer au Québec et y travailler;
- on risque d'être limité dans l'exercice d'une profession si l'on n'arrive pas à maîtriser la langue devenue officielle;
- le Canada est un pays bilingue, la deuxième langue pour un anglophone étant donc le français;
- le français est une langue très utile si l'on veut voyager outre-mer;
- c'est le seul moyen qui permette de participer activement à la vie culturelle francophone du Québec.

Néanmoins, peu importent les raisons et le degré de motivation de chacun, il n'en reste pas moins vrai que le français est appelé à devenir *fonctionnel*, c'est-à-dire, à répondre à certains objectifs précis et concrets, car, en définitive, apprendre une langue, c'est maîtriser un instrument et *s'en servir*. C'est d'ailleurs dans ce sens que s'est développée ces dernières années la pédagogie des langues; avec les différentes méthodes audio-visuelles, la pratique de la langue a pris de plus en plus le pas sur la théorie, l'étudiant devenant ainsi un agent de son propre apprentissage. Cette nouvelle orientation, axée sur la pratique ou "l'instrumentalité" d'une langue, engage les professeurs de français à se poser certaines questions fondamentales. En effet, sommes-nous en mesure de répondre adéquatement à tous ces objectifs?

enseigner le français comme langue seconde au Québec

La situation du professeur qui enseigne le français aux anglophones n'est pas aussi simple qu'on pourrait le croire. S'il veut être honnête, il ne peut exercer son métier impunément, ni surtout sans s'interroger tant soit peu sur le sens de son enseignement. C'est répéter un truisme que de dire que la société québécoise évolue très rapidement; par conséquent, comme la langue est le véhicule sinon le reflet d'une réalité sociale, le problème de la langue parlée et écrite n'a jamais été aussi crucial (en témoignent les numéros spéciaux de revues comme *Etudes françaises*, février '74, et *Maintenant*, avril '73, qui contiennent à ce sujet des bibliographies importantes).

Les Québécois francophones réfléchissent depuis longtemps à cette question (la fondation de la Société du Bon Parler Français au Canada remonte aussi loin qu'à 1902) mais jamais cette réflexion n'a été aussi nourrie, aussi importante qu'actuellement. Les articles de Lysiane Gagnon sur la crise de l'enseignement du français parus dans *La Presse* en avril 1975² et les nombreuses réactions que ces articles ont suscitées en font état. L'enseignement de la langue française, qui ne peut bien sûr s'exercer en vase clos, en subit inévitablement les effets et le professeur de langues est forcé de tenir compte d'un débat qui, il y a quelques années, ne l'atteignait presque pas. D'ailleurs s'il s'attarde à considérer les motivations de ses étudiants, il aura vite fait de se rendre compte qu'elles sont d'une grande diversité, souvent complémentaires et parfois divergentes: parler français afin de pouvoir voyager et éventuellement faire partie du corps diplomatique canadien dans n'importe quelle partie du monde; comprendre et communiquer dans leur langue avec les francophones de Montréal ou de la Baie de James lorsqu'on remplit un emploi de camionneur ou de contremaître (objectifs définis textuellement par deux étudiants d'une même section du cours 401D "Functional French" en septembre 1974). Ces objectifs sont typiques et constituent déjà en soi une formulation du problème. Que faire devant des buts aussi différents, voire même opposés?

communiquer: avec les Français et/ou les Québécois?

Si une langue seconde ne peut être vraiment *utilisée* que dans un contexte réel de communication, c'est-à-dire "en situation," il importe de démystifier cette conception élitiste du fait français en détruisant toutes ces images que la plupart des anglophones continuent à associer avec toute culture d'expression française. En effet, bien que l'on vive dans un cadre social nord-américain, lequel diffère considérablement et à plusieurs points de vue du contexte européen, les manuels scolaires en usage dans les écoles primaires, secondaires et les collèges continuent de présenter aux étudiants des réalités étrangères auxquelles ils sont incapables d'associer leur propre vécu: Les Champs Elysées, le musée du Louvre, la Sorbonne, les lycées, les bistrots, le grand salon du château de Combourg, Christian Dior . . . etc., etc. Et l'on s'étonne qu'après dix ans ou plus d'étude du français, les étudiants n'arrivent toujours pas à "parler" cette langue et l'identifient encore à des clichés tels que la beauté, l'art, la vaste culture et la haute couture, les grands parfums et les fromages parfumés au kirsch, en somme à la sophistication et au raffinement sous toutes ses formes, clichés correspondant à des réalités pour eux lointaines et souvent inaccessibles. Or, comme ces images sont impressionnantes pour ne pas dire exotiques, elles con-

fèrent à la langue qui est appelée à les traduire les mêmes caractéristiques, ce qui en fait, pour ceux qui tentent de l'apprendre, quelque chose d'irréel sinon d'inabordable. Par conséquent, si l'on veut éviter cette approche qui vide la langue de son contenu émotif et la réduit à un ensemble de mots dont l'usage est tout à fait factice, *on doit nécessairement l'inscrire dans un cadre social et culturel concret et directement accessible.*

D'autre part, il n'en est pas moins vrai qu'une même langue peut être appelée à traduire plusieurs contextes ou milieux culturels distincts voire même très éloignés les uns des autres. L'espagnol, par exemple, est parlé au Mexique, en Amérique du Sud et en Amérique Centrale aussi bien qu'en Espagne. Il en est de même pour le français qui est en usage dans plusieurs pays à travers le monde. Le professeur de langue doit donc faire en sorte que son enseignement permette à ses étudiants dont les motivations diffèrent de rejoindre le plus grand nombre de gens qui s'expriment en français (ce que Hymes appelle la compétence de communication). Il doit également tenir compte aussi bien du niveau de langage que du vocabulaire et des expressions idiomatiques propres à différentes régions et/ou classes sociales. Pour ce faire, l'instructeur de langues doit être assez polyvalent pour fournir à ses étudiants tout un éventail ou registre de mots et d'équivalences.

S'il y a une norme à respecter, elle ne se situe pas au niveau des choix lexicaux mais au niveau des structures fondamentales du français, c'est-à-dire la place des mots dans une phrase, le temps des verbes et leur concordance ainsi que toute la gamme des relatifs, des conjonctions et prépositions servant à établir un lien et une dépendance entre les différentes unités linguistiques. Toute acquisition lexicale doit être insérée dans cette structure de base sans pour autant affecter ou modifier la texture propre à la langue française.

enseigner le français au Québec: un défi à relever

Dans un cours de conversation avancée, par exemple, le professeur doit amener l'étudiant à exprimer son vécu (pensée ou sentiments) en français international *et* en langue québécoise si celui-ci le désire, *aussi clairement et avec une justesse égale dans les deux cas.* Il doit donc maîtriser et savoir jongler avec trois langues simultanément: *la langue anglaise* (dépistage des erreurs, identification de leurs causes et mise au point de techniques préventives et/ou correctives), *la langue française* (traduction des anglicismes, interprétation en français international) et *la langue québécoise* (connaissance du lexique et des expressions québécoises, passage d'une formule internationale à une nouvelle formulation qui traduit le vécu d'ici).

Devant cette triple exigence, les professeurs de français langue seconde constatent souvent leurs lacunes. Peu d'entre eux finalement

sont réellement capables d'effectuer rapidement et avec suffisamment d'exactitude ces trois opérations, tous étant, peu importe leur origine, handicapés à certains égards. Ceux d'origine québécoise connaîtront en général l'anglais et deviendront, de ce fait, sensibles aux calques et aux anglicismes que font leurs étudiants mais ils ne pourront réagir rapidement et les traduire en français que s'ils sont eux-mêmes capables d'exercer un discernement exact en matière linguistique et capables d'opérer pour eux-mêmes la conversion qui s'impose. Etant donné les conditions économiques et culturelles dans lesquelles se maintient l'existence du français au Québec, ces opérations ne sont souvent possibles chez les enseignants d'origine québécoise qu'à l'intérieur d'un processus de réflexion critique sur leur propre langue comme sur celle du milieu, et qu'avec une connaissance détaillée de la langue française acquise assez souvent par l'étude ou la scolarisation.

Les enseignants européens ou d'origine nord-africaine connaîtront le handicap inverse: ils sauront intuitivement repérer avec exactitude les fautes des anglophones, les traduire en français international, mais souvent, leur méconnaissance de l'anglais les empêchera de fournir cette analyse comparative des deux langues qui leur permettrait d'adapter leur enseignement à leur public. Quant à la traduction du vécu de l'anglophone d'ici en langue québécoise, les enseignants naturalisés ou en voie de l'être accuseront certaines lacunes, surtout au niveau avancé, étant donné les difficultés qu'ils éprouvent à l'effectuer pour eux-mêmes. Ils doivent alors eux aussi suppléer par l'étude (et il va sans dire un contact plus étroit avec le milieu culturel d'ici) à leur méconnaissance de la langue québécoise ou plus simplement du donné culturel ou civilisationnel.

Seule cette mobilité linguistique qui conditionne l'enseignement du français au Québec peut permettre au professeur de langue d'exercer adéquatement son métier. En plus d'une formation pédagogique et linguistique solide, ce trilinguisme en quelque sorte nous semble constituer une forme de compétence qui rend possible l'adaptation de l'enseignement à la clientèle (surtout au niveau avancé) et aux conditions particulières de l'évolution du français en milieu québécois.

langue française et/ou langue québécoise?

D'aucuns pourront critiquer ces exigences et contester une telle conception de la compétence du professeur de français langue seconde, alléguant que la langue qu'il s'agit d'enseigner est *la française*, qu'il s'agit de faire acquérir et réutiliser les structures fondamentales ainsi que le lexique et les expressions idiomatiques les plus courants afin d'assurer une communication à l'échelle internationale. Nous ne récusons pas cette conception dans la mesure où elle ne se

veut pas restrictive ou exclusive. Nous croyons que s'il importe de pouvoir communiquer avec les millions d'usagers de la langue française à travers le monde, il importe également de parler une langue dans un contexte situationnel, c'est-à-dire dans un milieu donné, à l'intérieur d'une communauté linguistique particulière. B. Quemada écrivait d'ailleurs qu'il faut "accorder une place préférentielle au français *en situation motivante*, et en premier lieu, à la civilisation qui s'élabore sous nos yeux."³

Nous sommes persuadées que ces deux objectifs n'ont pas à s'exclure et peuvent, au contraire, coexister harmonieusement. Au niveau avancé surtout, l'enseignant, s'étant assuré que la structure de phrase de ses étudiants est parfaitement française aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, se doit de leur offrir le registre lexical le plus étendu possible afin de leur permettre de comprendre et reconnaître le plus grand nombre de mots et expressions possibles (ceci aussi bien en français international et métropolitain qu'en québécois); il doit de plus leur permettre d'en distinguer le niveau et le contexte exact afin qu'ils puissent réutiliser ceux qu'ils voudront quand et avec qui ils le jugeront à propos (des pommes de terre frites, des pommes frites, des patates frites; elle est snob, elle est collet monté, elle se prend pour une autre).

Il s'agit donc *d'une ouverture*, la plus large possible, aux réalités linguistiques de la francophonie mondiale auxquelles les étudiants sont ou pourraient éventuellement être exposés, mais *d'une ouverture éclairée*, où chaque élément lexical, chaque idiotisme doit être identifié, remis à sa place en fonction d'un objectif fonctionnel de réutilisation. Cependant, là ne se limite pas le rôle de l'enseignant à notre avis. Ce dernier doit prendre conscience des rapports d'opposition entre le descriptif et le normatif, entre l'information linguistique et le précepte linguistique. Si un étudiant déclare: "J'ai travaillé dans une manufacture cet été et à la fin du mois d'août, j'ai été clairé" et qu'on fait en sorte qu'il ne connaisse et n'utilise *que* "congédié" ou "mis à la porte" exclusivement, on privilégie un certain niveau de langue, on impose un certain contexte à *l'exclusion* d'un autre, on choisit à l'intérieur d'une vaste série lexicale un mot considéré comme normatif.

Ex: j'ai été ...

niveau relevé	licencié remercié (limogé)	} F Q			
niveau neutre	congédié renvoyé	} F Q	mis à la porte	—	F Q
niveau populaire	*saqué *balancé	} F	*foutu à la porte *jeté " " "	}	F Q

niveau populaire (suite)	*vidé	—	F	Q	*flanqué à la porte		
	*clairé	}		Q	*sacré	"	"
	*slacqué				*crissé	"	"

*: Connotation émotive

F: France

Q: Québec

Or, si l'on examine cette série lexicale et la structure dans laquelle elle s'insère, il faut bien constater:

1. que la langue familière ou populaire en usage aussi bien au Québec qu'en France a été complètement écartée de l'enseignement;
2. que le choix de l'enseignement (déterminant par la suite celui de l'étudiant) s'est limité à deux mots considérés comme corrects et donc recommandables, sur une vingtaine de possibilités;
3. que le niveau choisi élimine complètement l'expression des émotions ou des sentiments (dépit, colère, mépris, rage . . . etc.);
4. que dans le contexte de la phrase formulée par l'étudiant, le mot et l'expression proposés opèrent la censure d'un anglicisme, certes, mais également d'un niveau de langue (et par le fait même d'un contexte social) populaire pour y substituer un niveau supérieur (présenté comme correct et recommandable) plus proche finalement du niveau relevé que du niveau familier;
5. que l'anglicisme "clairé" (ou éventuellement "slacqué") est d'ordre lexical et s'insère donc dans une structure qui reste parfaitement française.

Dans un contexte socio-culturel où la phrase française est de plus en plus influencée par l'anglais, il importe bien sûr, de dépister les anglicismes et de les neutraliser en opérant la conversion qui s'impose. (L'usage de ces anglicismes n'est d'ailleurs pas l'effet du hasard; il est le signe indéniable des conditions socio-économiques dans lesquelles évolue le Québécois parlant français et donc le français au Québec, ce qui explique que l'anglais ne subisse par la même contamination.) L'opération de conversion ne devrait pourtant pas devenir en fait *une opération de censure* qui vise à occulter, en faveur d'un niveau choisi, sanctionné et consacré par l'Académie, l'élément le plus dynamique d'une langue: l'usage, qui "en dit souvent davantage sur les relations affectives, professionnelles et sociales (actuelles et futures) des interlocuteurs que le contenu de la conversation."⁴

Ce n'est par conséquent qu'à partir du moment où l'enseignant, tenant compte de la dispersion géographique aussi bien que des différents niveaux de langage, effectue une véritable *description* de la langue en indiquant la place, le contexte et toutes les implications sociales et émotives d'un registre de mots ou d'expressions, qu'il donne à l'étudiant la possibilité de *choisir, en toute connaissance de cause*. Il lui permet ainsi de choisir non seulement *les mots ou expres-*

sions qu'il désire utiliser mais, par le fait même, *les milieux et les interlocuteurs* à qui il désire s'adresser.

la langue comme institution

Toute démarche opposée qui tend à éliminer le registre ou à le limiter consciemment pose en fait le problème de la norme, lequel débordé largement le seul domaine linguistique. Ce faisant, l'enseignant implique tacitement que toute la production linguistique se réduit à une seule donnée (ce qui constitue en soi une exactitude du point de vue scientifique de même qu'une imposture sinon une mystification). N'insister que sur le seul code commun, c'est nécessairement nier tous les facteurs qui expliquent la création et l'usage des mots, tels la culture, le rang social, l'âge, le contexte socio-économique et culturel des usagers d'une langue, lesquels facteurs font apparaître toutes les variantes qu'on y trouve et en font un système dynamique ainsi qu'un véritable instrument de communication.

C'est également renforcer l'aspect de la codification de la langue et contribuer à mieux masquer son côté institutionnel. Or, s'il est évident que la langue est, au même titre que toutes les autres, une institution qui illustre le pouvoir d'une certaine classe, l'enseignant, reconnaissant ce fait, peut ou non le signaler comme tel à l'occasion même de son enseignement. La disparition de la série lexicale, la réduction à un seul terme présenté comme un absolu entraînent le triomphe du normatif sur le descriptif, du précepte sur l'information linguistique, le professeur se faisant juge et contrôleur plutôt qu'informateur et témoin. Il devient ainsi responsable de cette utilisation de la langue comme instrument de domination plutôt que de communication, car n'utiliser que certaines formes choisies à l'intérieur d'un certain registre choisi constitue sans aucun doute l'exercice d'un pouvoir. Par conséquent, la norme devient pour l'enseignant le moyen d'opérer la récupération des classes inférieures et leur assimilation idéologique aux classes supérieures, tout en renforçant du même coup la stratification sociale existante hors du milieu scolaire. Le professeur de français langue seconde *ne peut donc dans ce cas prétendre à la neutralité* ou à l'innocence, surtout au niveau avancé, car sa vision normative constitue en somme un processus d'intégration à la classe dominante.

Nous considérons donc qu'il est important que le professeur de langues démasque ce pouvoir en établissant clairement le registre qui fait apparaître, à l'intérieur même du discours linguistique, ces différences de classes. Les signaler, en identifiant bien le terme international *comme tous les autres*, sans favoriser aucune forme au détriment d'une autre (ce que le locuteur pourra bien faire lui-même pour des raisons personnelles de communication) nous semble à la fois la seule position scientifiquement et intellectuellement honnête en ce

qu'elle respecte les libertés individuelles et définit le rôle et les responsabilités socio-politiques de l'enseignant.

Bref, la polyvalence, pensons-nous, en signalant les rapports de force véhiculés par la langue, est le seul point de vue pédagogique qui permette de signaler le pouvoir institutionnel de la langue. Une fois le terme d'usage international identifié, le jugement de valeur, la hiérarchie en ce qui concerne l'utilisation et la définition de la norme ne peuvent être le fait que de l'étudiant qui doit avoir *entière liberté de réagir* face à la langue comme institution. Celle qu'il choisira d'utiliser pourra tout aussi bien devenir un outil de communication qu'un instrument de domination, mais le professeur de langues ne devrait avoir aucune responsabilité quant à ce choix.

références

1. *Essais de linguistique générale*, Paris: Minuit, 1963, Vol. 1, pp. 214-218.
2. "Le drame de l'enseignement du français," articles parus dans *La Presse* du 5 au 12 avril 1975; tirés à part sous forme de brochure, Centre de documentation de La Presse, avril 1975.
3. "Quels sont les facteurs de diversification des "variétés" de français qui seront les plus actifs dans les trente prochaines années" *Le Français dans le Monde*, No 100, oct-nov. 1973, p. 21.
4. E. Roulet, "Pour une meilleure connaissance du français à enseigner," *Le Français dans le Monde*, No 100, oct.-nov. 1973, p. 24.